

Més enllà de les teories de la reproducció i de l'acció racional en sociologia de l'educació.

Un model d'explicació de l'ensenyament secundari segregat o integrat¹

Rafael Merino Pareja

Resum: Les teories de la reproducció han estat dominants en la sociologia de l'educació des de la dècada dels anys seixanta, en les seves diferents vessants, més estructuralistes o més culturalistes. En contraposició a aquestes teories, s'ha introduït des de l'economia de l'educació l'acció calculadora de l'individu, o des de sociòlegs, com ara Boudon, la teoria de l'acció racional per explicar la construcció dels sistemes educatius a partir de l'elecció dels individus. En aquest article pretenem explorar les possibilitats i les limitacions d'aquestes dues perspectives a l'hora d'analitzar la segregació de l'ensenyament secundari entre la via acadèmica i la via professional, per avançar en una proposta que intenti sintetitzar les claus teòriques per entendre l'origen i el desenvolupament d'aquestes dues vies.

Paraules clau: educació comprensiva, formació professional, sociologia de l'educació.

1. L'article és el desenvolupament d'una part del marc teòric elaborat per a la tesi doctoral, llegida el 10 de juliol de 2002, dirigida pel doctor Jordi Planas, amb el títol *De la contrareforma de la formació professional de la LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu*.

Resumen: Las teorías de la reproducción han sido dominantes en la sociología de la educación desde la década de los años sesenta, en sus diferentes corrientes, más estructuralistas o más culturalistas. En contraposición a estas teorías, se introdujo desde la economía de la educación la acción calculadora del individuo, o desde sociólogos, como por ejemplo Boudon, la teoría de la acción racional para explicar la construcción de los sistemas educativos a partir de la elección de los individuos. En este artículo se pretende explorar las posibilidades y las limitaciones de estas dos perspectivas a la hora de analizar la segregación de la enseñanza secundaria entre la vía académica y la vía profesional, para avanzar en una propuesta de síntesis de las claves teóricas para entender el origen y el desarrollo de estas dos vías.

Palabras clave: educación comprensiva, formación profesional, sociología de la educación.

Abstract: Reproduction theories have been dominants in sociology of education since 60's, in structuralism or culturalism side. Against these theories, economy of education introduced the concept of calculating individual and the sociologist Boudon introduced the theory of rational action to explain the role of individual choice in the construction of educational systems. The aim of this article is to explore the possibilities and weakness of both points of view analysing the segregation of secondary school in two tracks, academic and vocational. We try to synthesise a theoretic approach to understand the origin and development of these two tracks.

Key words: comprehensive school, vocational training, sociology of education.

1. Introducció

D'acord amb els dos paradigmes dominants en la sociologia de l'educació, hi ha dues visions, en principi oposades, de la relació entre l'escola i l'individu: és l'escola la que selecciona els individus o són els individus els que, segons les seves estratègies, seleccionen l'escola? La primera òptica la podem situar dintre dels corrents teòrics de la reproducció, i la segona, dintre de la perspectiva de la teoria de l'acció.

De la pluralitat de teories de la reproducció, la que més ha estudiat la divisió entre la via acadèmica i la professional ha estat la teoria de la doble xarxa de Baudelot i Establet (1976). Des d'aquesta perspectiva, l'escola està dividida en dues xarxes antagòniques destinades a les dues classes socials també antagòniques. La xarxa PP (primària-professional de curta durada) per al treball manual, d'e-

xecució i subordinat, i la xarxa SS (secundària-superior) per al treball intel·lectual, de concepció i de comandament. En aquest sentit, és interessant, tot i que discutible, la idea que exposen els autors, segons la qual no hi ha una tercera xarxa intermèdia (que seria la tècnica-professional llarga), sinó que és una variant menys noble de la xarxa superior SS i no posseeix el que anomenen una *alimentació específica* d'alumnes, és a dir, l'origen de l'alumnat prové dels menys brillants de la SS i dels més brillants de la PP, però no qüestiona la idea de la doble xarxa. I és discutible perquè aquests autors estaven encotillats en la teoria de classes marxista, que partia de l'antagonisme de les dues classes principals del sistema de producció capitalista i, per tant, només hi podia haver dues xarxes i a més a més hermètiques (Baudelot i Establet, 1976, p. 66), i no havien introduït en la seva anàlisi les transformacions en l'estructura de classes del capitalisme avançat (cosa que sí que havia fet Lerena a Espanya, com veurem més endavant). Una conseqüència dels seus postulats és que donaven més importància a les desigualtats d'accés al sistema educatiu en termes col·lectius (òbviament, segons la classe social) que no pas a la distribució desigual de probabilitats individuals d'accés.

Una última consideració d'aquesta perspectiva és que no sembla del tot apropiada la idea de xarxa, ja que una xarxa remet a un conjunt de nodes connectats, llevat que tingui una traducció territorial. En realitat, es tracta de vies o trajectòries formatives segmentades o paral·leles, amb funcions socials diferents, que s'adrecen a col·lectius diferents i que estan situades jeràrquicament respecte al prestigi social atribuït a cadascuna de les vies. Malgrat això, la idea de doble xarxa va tenir força èxit.

Des d'una perspectiva radicalment diferent, es rebutja el determinisme sociològic de les teories de la reproducció. El sistema educatiu no és un reflex de l'estructura social, sinó que és una piràmide educativa, en el sentit d'un continu escolar, que té una distribució de probabilitats d'accés no lligades necessàriament a l'origen social, sinó que respon a estratègies dels individus. Un dels representants més destacats d'aquest corrent és Boudon, que a més deslliga les sortides del sistema educatiu de l'estructura social: «Se explica el resultado sorprendente según el cual las sociedades industriales, a pesar de su carácter resueltamente meritocrático, están caracterizadas por una débil ligazón entre el nivel de instrucción y posición social, nivel de instrucción y movilidad, nivel de instrucción e ingreso» (Boudon, 1983, p. 12). Això no vol dir que no hi hagi desigualtats en l'accés a l'educació segons la posició social, i el mateix autor reconeix que la unificació en un tronc comú de l'ensenyament secundari

inferior ha tingut un cert efecte en la disminució de la desigualtat² (efecte que es perd amb la introducció de l'*streaming* o separació per nivells de rendiment). És coneguda la diferència de probabilitats d'accedir al BUP o a la FP segons la classe social d'origen (Carabaña, 1993), encara que això no vol dir que hi hagi una predisposició natural o un diferencial d'intel·ligència segons la classe social («siguen estudiando los ricos no porque resulten más listos», Carabaña, 1987, p. 289). El que cal explicar, segons aquesta visió, són les decisions racionals dels individus segons la seva posició social i a partir de la combinació de cost, benefici i risc. Per això, els fills de classes populars estudien menys, perquè subestimen els avantatges futurs i sobreestimen els costos i els riscos de la inversió escolar (Boudon, 1981), i fent això actuen racionalment.

Un dels problemes més importants d'aquesta visió és que té un supòsit antropològic, l'*homo economicus*, que és un ésser racional, calculador, que adequa els mitjans a fins, etc., que no explicaria comportaments altruistes, és a dir, triar opcions amb més costos que beneficis individuals, però amb més beneficis col·lectius o de tercers (Elster, 1991). Tampoc no explica la identificació dels individus amb codis de conducta o d'honor (Elster, 1991) ni els processos de construcció social de la identitat. L'adquisició d'una identitat és un procés biogràfic a partir d'ofertes de categories accessibles i de valor: la imatge d'un mateix, l'apreciació de les capacitats i la realització dels desitjos es posen en joc en l'orientació escolar i la sortida al mercat de treball (Dubar, 1991). Un altre problema és la derivació cap a l'individualisme metodològic i la negació de l'acció col·lectiva com a espai intermediari entre l'individu i la societat. Tot i que Boudon accepta actors col·lectius sempre que puguin elaborar estratègies i es puguin comportar com a «individus» (empreses, sindicats...), no té cabuda la configuració de moviments socials i altres fenòmens d'acció col·lectiva que poden tenir una gran influència en les transformacions dels sistemes socials (Riechmann i Fernández Buey, 1995).

En definitiva, es tracta de dues visions situades en l'antinòmia sistema-agència. És el sistema social (a través de l'escola) el que tria

2. Precisament aquesta mesura és criticada per Baudelot i Establet, ja que no es tracta d'una qüestió d'orientació escolar, sinó que la doble xarxa té la seva arrel a la primària amb el mecanisme de la repetició: «La reivindicación de la extensión de la escolaridad obligatoria, aunque se interese por substraer durante algún tiempo a una parte de la juventud a las formas particularmente salvajes de explotación directa, no sólo no conduciría a la abolición de las redes de escolarización opuestas sino que las reforzaría, porque la división no se realiza al final sino al principio de la escolaridad obligatoria» (Baudelot i Establet, 1976) p. 240).

i «fabrica» els individus que necessita, o són els individus, a través de les seves accions, els que acaben construint el sistema? Estan els individus condicionats pels determinants socials o s'estan individualitzant les «carreres» acadèmiques i prelaborals dels joves, que han de planificar i negociar en un context d'àmplies oportunitats i recursos (Müller *et al.*, 1999)? És l'escola un aparell ideològic que modela els seus alumnes, en clara referència a Althusser? O els alumnes són agents intencionals amb autonomia variable, que no controlen les opcions, però que actuen racionalment (Boudon, 1981)? Intentarem respondre aquestes preguntes a partir d'un model teòric d'explicació de l'ensenyament secundari segregat o integrat.

2. Model explicatiu per a l'ensenyament secundari integrat o segregat

Després de veure de manera molt resumida les possibilitats i limitacions dels corrents teòrics, farem un intent de síntesi sobre els factors que expliquen la construcció de l'ensenyament secundari segregat o integrat. Aquesta síntesi està visualitzada en la figura 1.

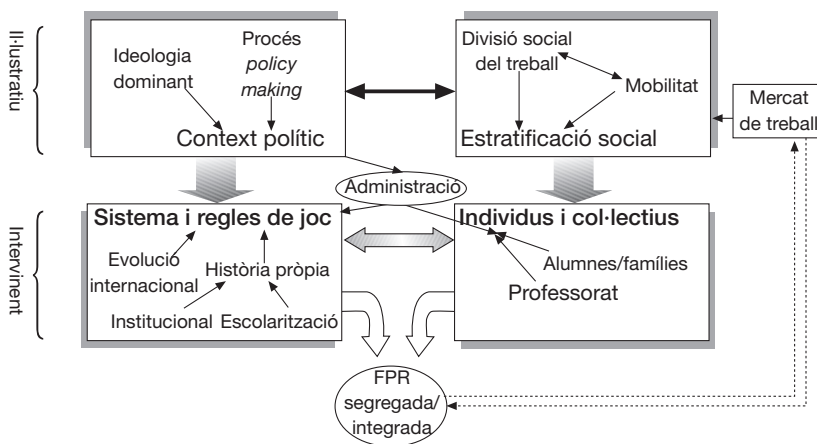


FIGURA 1. Model explicatiu.

La tensió dialèctica entre integració i segregació és produïda per la interacció de dos factors immediats, els que he anomenat *intervinents*, les regles de joc elaborades pel mateix sistema i l'acció (la «partida», continuant amb el símil lúdic) dels individus. El disseny dels sistemes educatius s'ha de situar en un context més ampli, és a dir,

entre les línies d'evolució internacional, però també s'ha de situar en la història pròpia del sistema, els seus antecedents, la seva trajectòria... En definitiva, es tracta de situar el procés d'institucionalització dels sistemes d'educació i formació en les societats modernes. D'altra banda, els individus tenen les seves opcions, tant els que són «beneficiaris»³ com els que són encarregats de desenvolupar l'oferta de formació (professorat i administració). No partim d'un concepte d'individu racional i aïllat, sinó d'un individu que viu en agències i institucions socials (de les quals la família és la més important en infants i joves) que mediatitzen, orienten, donen suport o bloquegen les decisions dels individus.

Ara bé, per entendre aquests factors immediats, ens hem de remetre a altres factors més mediats, que he anomenat *il·lustratius*. Penso que ens hem de fixar bàsicament en dos. El primer és el context polític. La construcció d'un sistema educatiu està plena de grans i petites decisions que depenen en bona manera de la correlació de forces en una societat determinada, la ideologia dominant i l'especificitat de l'aparell politicoadministratiu que condiciona la presa de decisions (el que la ciència política anomena *policy making process*). I el segon és l'estratificació social. Els usos i les expectatives respecte a l'educació no són iguals segons la classe social,⁴ i l'evolució de la divisió social del treball marca unes línies de fons que donen una societat més o menys polaritzada. Lligada a l'estratificació hi ha la mobilitat, la possibilitat de pujar i baixar en l'escala social i, sobretot, les estratègies que utilitzen l'escola com a via de reproducció d'estatus o de mobilitat ascendent. L'evolució de l'estructura social també té un lligam amb el context polític i ideològic, ja que es generen discursos que legitimen la desigualtat o, al contrari, que busquen la selecció com a mecanisme de distribució de posicions. Un tercer factor que s'ha de tenir en compte, sobretot quan parlem de formació professional, és el mercat de treball i els agents individuals i col·lectius que en formen part (empreses, organitzacions patronals i sindicals, cambres de comerç...), que amb les seves demandes i usos també estan condicionant el resultat final de l'ensenyament secundari.

3. En la literatura s'acostuma a fer servir la paraula *client* o *consumidor* en una perspectiva que considero excessivament economicista. En qualsevol cas, són una mena de clients molt especials, ja que no paguen el producte que consumeixen... Altres vegades he utilitzat *usuaris*, però també peca d'un biaix utilitarista, més adequat per a una altra mena de serveis públics, com ara les carreteres o el ferrocarril.

4. És clar que les expectatives també es defineixen a partir de les altres «fractures socials» com ara el gènere o l'ètnia, àmbits d'estudi prolífics en sociologia de l'educació i en els intents de corregir les desigualtats amb polítiques compensatòries (Fernández Enguita, 1997).

2.1. El context polític

El context polític és important per entendre quines són les regles de joc que es defineixen en el sistema educatiu. En primer lloc, tenim les concepcions més ideològiques sobre el paper de la FP i del sistema educatiu en general, la seva funció d'anivellar les desigualtats socials o la seva funció més selectiva. Aquest debat ideològic cal incloure'l dintre dels debats més amplis sobre el concepte de societat més o menys enfrontat: des del corrent del darwinisme social fins a l'igualitarisme radical. El debat ideològic no pot quedar aïllat del consens social que puguin generar les diferents visions o el grau d'adhesió d'individus i col·lectius a determinades ideologies.⁵

En segon lloc, és important veure com les estructures politicoadministratives de cada país i les seves tradicions en la gestió pública ajuden a entendre millor les reformes educatives i l'elaboració del que hem anomenat *regles del joc*. Els binomis centralització-descentralització i públic-privat i les seves combinacions ens donen diferents escenaris en l'articulació de sistemes educatius i de subsistemes de formació professional reglada (FPR):

a) Centralització i paper central de l'estat: és la tradició més típicament francesa (i, amb alguns matisos, la situació espanyola fins als anys vuitanta).⁶ Combina un control i una planificació centralitzats (currículum, cossos de professorat, administració educativa) amb un paper clau de l'Estat en el finançament i la provisió de centres educatius.

b) Descentralització i paper important del sector privat: representa la tradició anglosaxona, amb una subsidiarietat important de l'Estat respecte al sector privat (per exemple, les cambres de comerç) o les comunitats locals, que tenen una àmplia autonomia en la provisió de formació, finançament, selecció d'alumnat i de professorat en la formació professional. També és el cas d'alguns països de l'Est en ple procés de transformació d'economies planificades a economies de mercat, com ara Rússia, que en plena descomposició de l'Estat

5. És el que en la tradició marxista s'anomenava *ideologia dominant*, encara que per a alguns autors no vol dir necessàriament ideologia burgesa, sinó la que pot generar més adhesió en un context històric determinat (Lerena, 1991), o el que des de la perspectiva gramsciana s'anomena *hegemonia*: «Dominación de una clase o de un bloque social sobre otros y también al consenso o consentimiento de los más, de las mayorías» (Fernández Buey, 2001, p.140). En la generació d'aquesta hegemonia l'aparell educatiu té un paper fonamental (Manacorda, 1985).

6. Això del paper central de l'Estat és més retòric que real, ja que precisament una característica del cas espanyol ha estat la subsidiarietat respecte al sector privat-religiós i la inhibició pràcticament total de la FP.

deixa que el sistema educatiu sigui responsabilitat dels àmbits locals i deixa de finançar-lo.⁷

c) Centralització i predomini del sector privat: seria la combinació que es dona sobretot en els països germanòfils, en els quals les empreses i els gremis tenen la responsabilitat de proveir la formació professional, però amb un reconeixement públic dels currículums i de les certificacions.

d) Descentralització i paper regulador fort de l'estat: seria el cas de les reformes dutes a terme al Regne Unit des de finals dels anys setanta, amb una recuperació del paper de l'Estat en l'estandardització de currículums i títols. Es tracta de les polítiques de caire neoliberal, que combinen una descentralització de funcions i responsabilitats per evitar el centralisme estatal, amb una centralització de l'avaluació, el currículum i la formació del professorat (Gentili, 1988). També s'hi acostaria d'alguna manera el cas espanyol des dels anys vuitanta, amb una forta descentralització administrativa, però amb una funció de regulació general i d'avaluació reservada a l'Estat central.

Aquestes quatre possibilitats a partir de la combinació de dues variables representen «tipus ideals», i, com a tals, difícilment es troben en estat pur. Les realitats de cada país són més complexes i es troben segons els debats sobre el paper de l'estat (Estat-regulador, Estat del benestar), l'autonomia dels centres (autonomia de gestió, per competir) i la correlació de forces entre els agents socials. En aquest sentit, hi ha una certa «convergència»⁸ en les tendències actuals que apunten a la retirada parcial de l'estat en matèria educativa,⁹ donar

7. Aquesta és una de les conclusions d'un projecte TACIS de la Unió Europea que va contribuir a l'elaboració, per part del Ministeri d'Educació de Rússia, del llibre blanc sobre l'educació en aquest país (2000).

8. Cal posar molta cura en la «convergència» perquè, com diu Green de l'àmbit de la Unió Europea, la retòrica i els discursos polítics fan servir molt aquesta paraula, però és més un objectiu o un desig que una realitat, ja que les estructures, els processos i els resultats de cada sistema educatiu encara estan molt influenciats per la diversitat nacional de cada país membre (Green *et al.*, 2001). Com a màxim, aquests autors parlen de «convergències» i «divergències», com fan palès al títol del seu llibre. És a dir, si que podem trobar algunes convergències, però en absolut trobem una dinàmica homogeneïtzadora dels sistemes educatius europeus, per més que alguns països «agafin prestades» reformes educatives realitzades en altres països.

9. No només educativa, és clar, ja que és tot un corrent que denuncia la crisi de l'Estat del benestar des dels anys setanta i advoca per una solució de tipus desregulador, per «retornar» a la iniciativa privada àmbits gestionats per l'Estat, amb l'objectiu d'aconseguir més eficàcia, encara que sigui a costa de provocar més desigualtat (pensions, sanitat, carreteres, correus o ferrocarrils).

més capacitat de gestió als centres educatius i un paper més important a les famílies en les opcions educatives dels fills. Aquesta retirada de l'estat no vol dir que s'afebleixi, ans al contrari, augmenta el control sobre el sistema educatiu, es passa de l'Estat burocràtic a l'estat avaluador (Whitty, 1999, p. 6; Carnoy, 1999). Aquesta convergència vol dir que, més enllà dels aspectes més explícits de la ideologia neoliberal o neoconservadora, hi ha una transformació més de fons que es basa en la crisi de l'estat «proveïdor» i en la mercantilització progressiva de la societat civil (Whitty, 1999). D'altra banda, els sectors empresarials tenen més força per reintroduir les seves demandes instrumentals respecte al sistema educatiu (que sistemàticament està al darrere de les necessitats econòmiques i socials) i recuperen els pressupòsits més rígids de la teoria del capital humà.

Finalment, el context polític també cal acompanyar-lo del context financer. Les restriccions a la despesa pública que s'imposen des d'un punt de vista tècnic també tenen referents ideològics. Tant la reforma espanyola de l'any 1970 com la de l'any 1990 es van fer sense una llei de finançament, la qual cosa reflecteix les possibilitats financeres del moment, però també la incapacitat de les forces polítiques per generar recursos per al sistema educatiu. Ara bé, com diu Carnoy, les restriccions financeres no són una conseqüència inevitable del nou context socioeconòmic, sinó fruit d'una ideologia financerodependent que acompanya la globalització, ideologia que amaga sota el discurs de la millora de l'educació les polítiques reals de privatització, descentralització i disminució de despesa pública impulsades pels organismes que piloten aquesta globalització (entre d'altres, l'OCDE i el Banc Mundial).¹⁰

10. Una conseqüència de les tesis d'aquest autor és que els estats tenen més marge de maniobra per millorar l'equitat del sistema educatiu del que afirmen els ideòlegs de la globalització (Carnoy, 1999, p. 161). Per exemple, no s'entén que en un context de contenció de la despesa pública, s'hagin abocat tants recursos a la formació ocupacional i la formació contínua, recursos sovint de dubtosa rendibilitat, i no s'hagin invertit en la formació professional reglada (Fundación Encuentro, 1999). És justament en la formació ocupacional i en la formació contínua on les polítiques de regulació han generat un autèntic «mercado» de la formació, que ha provocat una relació mercantil molt forta entre client i proveïdor i ha causat, entre altres coses, un augment de la desigualtat en l'accés a aquestes dues formacions, ja que se n'han beneficiat els que ja tenien una formació inicial més gran i els que tenien posicions més fortes en el mercat de treball (Casal *et al.*, 1999). No cal dir que tots aquests recursos s'haurien pogut gestionar de manera diferent.

2.2. *Estratificació social*

L'evolució històrica de l'escola ha anat acompanyada de l'evolució en la divisió social del treball. Com ja deia Durkheim, una educació igualitària només es pot donar en societats sense diferenciació, i l'aparició de castes o de classes basades en la professió dona lloc a una educació especialitzada, encara que amb una base comuna que permeti un mínim de cohesió social (Durkheim, 1989). El pas de l'escola d'elit a l'escola de masses s'entén en el context de desenvolupament de les classes socials del capitalisme i de les possibilitats de mobilitat social atribuïdes a l'escola, segons les quals les famílies la utilitzen d'acord a les seves estratègies de mobilitat (Carabaña, 1993). En paraules de Lerena, el pas d'un model de sistema d'ensenyament escolàstic al liberal i del liberal al tecnocràtic es fa segons l'estructura de classes de cada societat (Lerena, 1991, p. 109). La separació dicotòmica de classes de les primeres fases del capitalisme fa que la diferenciació entre els que estudien i els que no estudien (o estudien només a la primària) sigui la clau en la reproducció material i ideològica de les classes socials. Ara bé, la progressiva massificació i democratització de l'ensenyament¹¹ acompanyen el procés de complexificació de les classes socials. El model tecnocràtic, utilitzant la terminologia de Lerena, correspon a unes classes mitjanes que es burocratitzen i salaritzen i unes classes populars més heterogènies, que substitueixen la lluita col·lectiva per la lluita individual en la recerca d'estatus. Per això les estratègies de mobilitat depenen de l'augment de la demanda d'educació.

En definitiva, l'estructura de classes del capitalisme desenvolupat fa una triple demanda a la pràctica educativa escolar (Lerena, 1991, p. 253): disminució de les restriccions a la mobilitat social, participació en la racionalització de l'aparell productiu i més neutralitat ideològica i més continguts tecnocientífics. És en aquest context on se situen les reformes europees de postguerra d'allargament de

11. Per Grignon, aquesta democratització es basa en l'augment del nombre de batxillers i la generalització de l'ensenyament secundari inferior, si bé aquesta democratització no vol dir que l'escola deixi de tenir funcions classificadores i reproductores de l'ordre social (Grignon, 1999). A més, si la democratització implica una reducció dels costos directes, la diferenciació social pot venir dels costos indirectes i dels serveis extraescolars que ofereixen amb més profusió els centres privats i que situen en desavantatge els grups socials amb menys poder adquisitiu (Planas *et al.*, 1999). A més, aquestes activitats extracurriculars poden estar relacionades amb el futur èxit professional. Alguns estudis van trobar més correlació entre activitats esportives a la universitat i renda posterior que no pas amb l'èxit en els estudis (Collins, 1989).

l'escolaritat obligatòria i el creixement de la secundària i de la universitat. L'augment de la mobilitat i l'extensió de l'escolarització no volen dir que l'escola no pugui reforçar les funcions de selecció i legitimitació. De fet, per legitimar el sistema de classes socials és necessària la mobilitat (si no, en paraules del mateix Lerena, ens trobaríem davant d'un sistema de castes).

Queda per veure si els darrers canvis en el capitalisme (Castells, 2001) i les modificacions en l'estructura social (segmentació i desagregació del treball, noves desigualtats, noves identitats, mundialització) fan que el sistema escolar es transformi. Es pot parlar d'una progressiva individualització i psicologització de les relacions socials, que, acompanyades del capitalisme de consum, fan que les diferències de classe es volatitzin, encara que els lligams entre educació i origen social es continuïn donant (Varela, 1998, p. 99). De fet, algunes conseqüències de la nova estratificació social sobre el sistema educatiu van en la línia d'una segmentació més gran entre els estudis superiors i la resta, i, per tant, una menor possibilitat de mobilitat social dels fills de famílies de renda baixa i escàs capital cultural.¹²

Aquests canvis socials fan que la demanda d'educació continuï augmentant, de tal manera que l'escola de masses entra en una segona fase molt més expansiva. El continu allargament de l'escolaritat obligatòria (en alguns països ja fins als divuit anys) va en aquesta línia, així com el creixement dels sistemes d'educació no formal, la formació continuada i el reconeixement de les adquisicions informals. Aquest model tan intensiu i tan comprensiu presenta proble-

12. En paraules de Carnoy: «Mayores tasas de retorno de la educación superior implican que aquellos que acceden a dicha educación se benefician relativamente más de su inversión en educación que aquellos otros que salen del sistema educativo en niveles inferiores. En la mayoría de los países, quienes acceden a los niveles más altos de escolarización son también quienes proceden de una clase social más alta. Además, en el contexto de una tendencia cada vez mayor a la descentralización y la privatización, los estudiantes de estatus socioeconómico más alto son los que acceden a las “mejores” escuelas, están en regiones y zonas del país donde la inversión por alumno en educación es mayor —y lo es más aún precisamente en las escuelas a las que asisten esos estudiantes de alto estatus socioeconómico. La competición por acceder a dicha educación también se incrementa a medida que los beneficios de una educación superior crecen, pues los incentivos para ello se hacen cada vez mayores. Los padres de los alumnos de alto estatus socioeconómico tienen una conciencia creciente acerca de la importancia del centro educativo al que asisten sus hijos, de cómo son dichos centros, y de si proporcionan o no acceso a niveles más altos de educación. El resultado global de todo esto es que el sistema escolar se hace más estratificado en sus niveles inferiores, especialmente en contextos caracterizados por la escasez de recursos públicos» (Carnoy, 1999, p. 156).

mes per als sectors socials que no veuen l'escola com el mecanisme de mobilitat social que els garanteixi el futur i, per tant, rebutgen passar-hi tants anys. El fracàs escolar esdevé, doncs, un estigma sobretot per als fills de famílies amb escàs capital econòmic, cultural i social (Garcia, 2001). Pel que fa a les classes mitjanes, les estratègies de reproducció depenen de l'allargament dels anys d'escolarització, que, segons la teoria credencialista, provoquen una espiral d'inflació de títols i subocupació¹³ i produeixen una diferenciació dintre del sistema educatiu entre centres (universitats de qualitat, formació a l'estranger, etc.).

2.3. Sistema i «regles de joc»

La regulació normativa dels sistemes educatius es fa des de les instàncies politicoadministratives, normalment amb lleis que surten del debat entre diferents forces polítiques i el sector educatiu. Per tant, és important conèixer l'evolució de les ideologies i de la correlació de forces dels actors socials. Però la societat tampoc no es crea ni es transforma per decret,¹⁴ sinó que moltes vegades les lleis no fan sinó sancionar el que ja és real en l'àmbit social,¹⁵ i a més l'evolució semblant a diferents països sembla que tregui autonomia als actors que defineixen les regles de joc. També cal fer notar que, sovint, els efectes que els decrets o les lleis provoquen són diferents dels que s'havien plantejat; a vegades fins i tot són

13. En paraules del sociòleg que va formular la teoria credencialista, «el cambio comienza a ser considerado como inflacionario. Con una terminación de estudios superiores casi universal y la mitad de las cohortes juveniles asistiendo a los “colleges”, estos valiosos objetivos pierden mucho de su demanda. Ya no garantizan la consecución de un buen empleo con un nivel de escuela secundaria de élite, a nivel universitario» (Collins, 1989).

14. Com explicita el suggeridor títol d'un llibre de Crozier, *No se cambia la sociedad por decreto* (1984). En aquest sentit, en un estudi sobre el fracàs de la reforma de la FP a Alemanya dels anys 1967-1974, Offe desenvolupa «arguments empírics contra la suposició socialdemòcrata i reformista que l'estat i els seus agents de planificació pública estan realment en la posició de “poder últim”, un poder capaç de crear i redefinir els termes de l'ordre social i polític» (Offe, 1994, p. 264).

15. Com descriu Lerena de la LGE: «Los procesos sociales no esperan a los decretos ministeriales para producirse; lo que llamamos sistema de enseñanza técnico no es un producto de los va y viene ministeriales, no ha sido un invento o creación de la Ley General de Educación (1970); ésta no ha hecho más que empezar a reconocerlo en una determinada configuración, más o menos acabada, más o menos paralela a la correspondiente a otros sistemas en igual fase y en otros» (Lerena, 1991, p. 251).

contraris.¹⁶ Malgrat això, aquestes regles també tenen una història pròpia i donen els marges a la interacció entre individus i col·lectius i el sistema educatiu. La definició de nivells, la diferenciació interna (per exemple, entre vies acadèmica i professional o entre públic i privat) o les passarel·les també depenen de l'ús que en fan els alumnes i les seves famílies.

L'evolució internacional és un referent per a la construcció dels sistemes educatius, sobretot en contextos de «regionalització» com ara els de la Unió Europea. No obstant això, no hi ha una evolució homogènia als diferents països europeus, però fins als anys seixanta la separació de la formació professional de l'ensenyament general (el que s'havia definit com a FP segregada) era un tret comú a tots els països europeus (Gregoire, 1967). A més, la via professional era una segona via que només agafaven els fracassats o desinteressats de la via general acadèmica. Altres característiques comunes eren l'extrema generalització (dels continguts) i l'escassa implantació en termes quantitius (Gregoire, 1967). Però l'augment de les taxes d'escolarització al llarg dels anys cinquanta i seixanta, en la construcció de l'anomenada *escuela de masses*, va fer canviar radicalment el panorama educatiu, especialment pel que fa a la secundària i l'ensenyament professional.

No es tracta de fer comparacions per veure quin és el «millor» sistema, aquest no ha estat mai l'objectiu de l'educació comparada (García Garrido, 1986), sinó de tenir en compte el marc en el qual evolucionen els sistemes educatius. Alguns autors parlen d'una certa convergència en l'àmbit europeu «d'equivalències funcionals» (Fourcade, 2000, p. 9) en dos tipus de cicles de FP: un de curt, d'accés a la vida activa, i un de llarg, d'accés als estudis universitaris curts, tot això en un context d'unificació del tronc comú en la secundària inferior i del retard de la separació de les vies acadèmica i

16. Són els anomenats *efectes no volguts* i *efectes perversos*. En el cas de les reformes educatives, aquests efectes es produeixen quan els agents que han de dur a la pràctica la reforma (el professorat) no hi estan d'acord. En un discurs de Durkheim en la conferència inaugural d'un curs de formació de professors d'institut a principis del segle xx els deia: «Y, para zafarnos de esa era de confusionismo y de incertidumbre, no se puede contar únicamente con la eficacia de los decretos y de los reglamentos. Cualquiera que sea la autoridad que los ampara, los reglamentos y los decretos no pasan de ser meras palabras que no pueden convertirse en realidades más que con la colaboración de aquéllos que son encargados de aplicarlos. Por tanto, si ustedes, que tendrán por misión el hacerles cobrar vida, no los aceptan más que a regañadientes, si se someten a su autoridad aun cuando no comulguen con ellos, no pasarán de ser letra muerta y sus resultados serán estériles; además, según la manera en que los interpretan, podrán producir efectos completamente diferentes o, incluso, opuestos» (Durkheim, 1989, p. 124).

professional dels deu als quinze anys. De fet, l'augment de les taxes d'escolarització en la secundària superior ha estat gràcies a la FP de cicle llarg (llevat del Regne Unit), que ha anat desplaçant els cicles curts per a les generacions nascudes els anys vuitanta, encara que a Espanya aquest procés ha estat més feble (Fourcade, 2000, p. 14).

Les tradicions de cada sistema educatiu respecte a l'existència d'una formació professional té incidència en moments d'expansió educativa, és a dir, depenen de les taxes d'escolarització. En aquells països amb una tradició forta de FP, i a més connectada amb el món del treball, aquesta ha pogut absorbir l'augment de la demanda d'educació (vinculada a la demanda creixent de treballadors qualificats). En canvi, en aquells països, com ara Espanya, amb una FP que no és un referent per al mercat de treball, la demanda creixent d'educació ha fet pressió sobre la formació acadèmica, la qual cosa ha acabat fent augmentar la demanda de places universitàries. Això explicaria per què els països del sud d'Europa han tingut un creixement de la població universitària tan important les darreres dècades (Müller *et al.*, 1999). En aquest sentit, l'expansió de la FP ha estat vista per alguns autors com una manera d'evitar l'accés de les classes populars a l'ensenyament general i superior (McMahon, 1988; Grubb, 1985).

Finalment, la història pròpia d'un país també és un factor clau per entendre la construcció d'un sistema educatiu. Deia Wrigth Mills que tota sociologia ha de ser sociologia històrica. En aquest sentit, la construcció del sistema educatiu espanyol no es pot deslligar de l'evolució política contemporània, el desenvolupament econòmic, les forces socials i polítiques, etc., que han generat l'exclusió sistemàtica de la formació professional del sistema educatiu fins als anys setanta, i han introduït grans dificultats per articular un sistema integrat de formació professional a la Llei general d'educació (LGE) de l'any 1970 i de nou amb la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) els darrers anys (Merino, 2002). Aquest marc «societal», en paraules de Maurice, és el que dona l'especificitat de cada país, de la correlació de forces que s'hi donen, de les característiques institucionals resultants de l'evolució sociohistòrica.

2.4. Individus i col·lectius

La tria d'una opció de formació professional va acompanyada normalment d'una «no-tria» de l'opció acadèmica i d'unes perspectives ocupacionals determinades. Els factors que influeixen sobre aquesta tria són múltiples, i no sempre hi ha informació disponible sobre l'evolució del mercat de treball, i els interessos i les estratègies dels in-

dividus poden respondre a multitud d'estímuls. A partir d'un intent de sistematització d'aquests factors de Härnquist,¹⁷ els podem agrupar en quatre tipus:

a) Factors individuals: característiques personals (gènere, intel·ligència, ambicions, interessos) i factors ambientals (origen social, grup d'iguals, ambient escolar).

b) Factors institucionals: trajectòria escolar prèvia (diferenciació, orientació, èxit-fracàs) i «factors anticipats» (admissió, proximitat, finançament).

c) Factors socioeconòmics: demogràfics (natalitat, distribució de la població) i econòmics (índex de rendiment de la formació, transparència del mercat laboral).

d) Factors socioculturals: socialització professional i «subcultures» de classe, prestigi i legitimació de la formació, valors associats.

Aquests factors són descriptius, no explicatius. Buscar causes en les opcions professionals dels individus és força complicat. Sovint, la perspectiva econòmica i la sociològica cauen en causes teleològiques com ara les necessitats del sistema productiu o de l'estratificació social, o fan abstraccions dels individus d'acord amb teories de decisió d'individus racionals sense tenir en compte la dimensió psicosocial, els processos de construcció de l'autoimatge i la identitat i els processos d'aproximació successiva a partir de l'assaig-error.

En aquest sentit, les expectatives o l'horitzó professional tenen un paper molt important en la construcció de l'autoimatge. Aquestes expectatives acostumen a ser elevades fins a la primària o la secundària inferior, independentment de la classe social o de la trajectòria escolar prèvia (Furlong i Biggart, 1999), i carregades d'estereotips sobre el prestigi de les professions (per exemple, els estereotips de gènere).¹⁸ A mesura que s'avança en l'escolarització secundària, es va produint un procés d'ajustament molt més realista segons el rendiment escolar, més acusat en les noies i els fills de classes populars (Furlong i Biggart, 1999), i una redefinició de les estratègies segons les constriccions socials.

El paper de la família en la definició d'expectatives professionals és important. En un estudi francès de l'any 1971, es va trobar que la meitat de l'alumnat de FP desconeixia l'ofici del pare (Grignon, 1971).

17. D. HÄRNQUIST (1978), *Individual Demand for Education*, París (citat a Tessaring, 1999).

18. Aquests estereotips i prejudicis actuen com el conegut teorema de Thomas, allò que un pensa és real en les seves conseqüències, o, segons Boudon, com un sistema amplificador de desviació, és a dir, un prejudici porta una sèrie d'accions dels individus que acaba confirmant el prejudici (Boudon, 1981).

Curiosament, ens vam trobar amb una dada similar en un estudi d'una ciutat mitjana de la conurbació de Barcelona, tant per a alumnes de FP com de BUP, però d'extracció social treballadora (Merino i Morell, 2000). Per Grignon, això entra dintre de la socialització de classe, la desconnexió del passat típica de famílies obreres. Òbviament, els costos d'escolarització i el cost d'oportunitat també són elements que influeixen en el camp de les opcions, així com els interessos i els gustos. En aquest sentit, l'extensió de l'escola pública i l'aparició de l'atur juvenil han jugat molt a favor de l'augment de l'escolarització de les classes populars. Això no vol dir que els condicionants socioeconòmics deixin d'influenciar les opcions familiars. Per exemple, les classes dominants i mitjanes tenen capital social i econòmic per compensar el possible fracàs escolar dels seus fills. Les classes sense capital econòmic ni social tenen més risc de veure els fills que fracassen a l'escola, o de veure els fills amb titulacions primàries o fins i tot secundàries, però amb títols que han perdut el valor que tenien quan només hi accedia una minoria. En aquest sentit, el rebuig d'allò acadèmic per part dels nois o el rebuig de la tècnica per part de les noies (perquè es veuri devaluades en el mercat matrimonial) formarien part de les estratègies de compensació de la feble situació en el sistema educatiu de les classes populars (Grignon, 1971, p. 100).

Un intent de sistematitzar els elements que intervenen en la presa de decisions en la demanda d'educació per part d'individus i famílies és el de Vincens.¹⁹ En considera sis:

— Les preferències i els objectius d'individus i famílies. No es tracta de considerar únicament la maximització de guanys amb els mínims costos, com fa la teoria del capital humà, sinó que hi entren en joc els diferents projectes de vida en els quals la influència de la classe social és important. Els criteris d'utilitat, doncs, no són universals ni fàcilment reduïbles a la dimensió econòmica.²⁰

19. J. VINCENS (2000), *L'évolution de la demande d'éducation*. És un document de discussió del projecte TSER EDEX.

20. Per exemple, una de les motivacions humanes que pot aplicar-se al camp educatiu és l'enveja, segons Elster. Aquesta enveja del que fan els altres pot portar a una excessiva inversió en educació: «Cuando todos hacen un año más de estudios nadie adelanta en esa carrera, pero todos contribuyen a asegurar una fuerza laboral mejor preparada y una economía más productiva y eficiente [...]. La errónea creencia de que la educación lo hará a uno mejor que a los demás, si es universalmente compartida, suscita conductas que hacen que todos estén mejor que lo que habría sido de otro modo [...]. Cada persona obra de conformidad con el supuesto de que la suma de los beneficios absolutos y relativos conferidos por un año más de estudios sobrepasa los costos de tales estudios. Cuando todos obran de esta manera, ocurren dos cosas.

— Els resultats escolars anteriors i les probabilitats d'èxit en la continuació d'estudis. Cal fer notar que els resultats escolars de la primària depenen de la renda familiar i del nivell d'estudis dels pares, però més enllà d'això la continuació en estudis secundaris llargs o curts, acadèmics o professionals, depèn de la titulació obtinguda en la primària o la secundària inferior. Aquesta continuació també dependrà de les probabilitats d'èxit en l'opció que es triï, encara que no necessàriament una probabilitat baixa desanima els joves a matricular-se.

— La utilitat atribuïda a la continuació d'estudis. Amb les mateixes condicions (de resultats escolars previs), els estudis més demanats seran aquells que tinguin millors oportunitats professionals (objectives o subjectives) o que permetin continuar estudis superiors.

— El cost d'estudiar. Com més renda *per capita*, més acceptació de la família que els fills estudiïn, ja que el cost relatiu és menor.

— El cost d'oportunitat. El que es deixa de guanyar quan es continua estudiant depèn de la classe social. Per exemple, encara que continuar estudiant tingui un cost d'oportunitat elevat a curt termini, no és una sortida «honorable» per a la classe mitjana que els fills deixin d'estudiar després de l'ensenyament obligatori (Vincens, 2000, p. 9).

— El cost de l'opció associat a la continuació d'estudis. Aquest cost es diferencia de l'anterior perquè no és el que es perd, sinó el que es perdreà si es fracassa en l'opció d'estudis escollida. Aquest cost és menor com més reversibles siguin les opcions educatives. També depèn de la classe social i del gènere. Per exemple, les noies de classe baixa que fracassen al batxillerat poden reorientar-se cap a la formació professional de professions «femenines» del sector terciari.

En la línia d'aprofundir les crítiques a les posicions epistemològiques de la teoria del capital humà, Fevre *et al.* (1999) fan una tipologia de tres situacions en les quals l'individu no actua aïllat de la seva comunitat de referència a l'hora d'optar o no optar per la formació professional. Parteixen del concepte de divisió social del treball de Durkheim (elaborat per contrarestar els corrents utilitaristes) i del concepte d'*habitus* de Bourdieu, i estableixen tres tipus d'orientacions socialitzadores:

Primero, nadie obtiene los beneficios relativos. Segundo, todo el mundo obtiene beneficios absolutos mayores de lo que había esperado porque todos se benefician con la inversión de los demás. Sostengo que el efecto neto de estas consecuencias no calculadas, tal como las evalúan las personas interesadas en niveles absolutos y relativos, podría ser positivo» (Elster, 1991, p. 298).

a) *Functional avoidance*: moltes famílies treballadores no veuen la formació necessària per obtenir feina. Si més no, és el resultat d'una recerca feta pels autors a Gal·les. No es nega la possibilitat que els individus introdueixin el càlcul en les seves opcions, però dintre de conductes normativitzades.

b) *Instrumental credentialism*: més que els continguts, interessa la credencial per augmentar les oportunitats laborals. Un exemple clar d'això és l'opció més clara de les noies per la via acadèmica que no per la professional: «When the improved academic performance of women arises from their being schooled in instrumental credentialism by parents, teachers and peers, we would expect to find that academic qualifications would receive much more attention than vocational ones» (Fevre *et al.*, p. 129).

c) *Vocational transformative*: és quan hi ha uns lligams comunitaris i obligacions «morals» que veuen la formació més com una obligació que com una elecció individual. Seria el cas d'Alemanya i el Japó.

Críticar l'individualisme epistemològic i metodològic de la teoria del capital humà no ens ha de fer perdre de vista que els individus han guanyat graus de llibertat a l'hora de prendre decisions, si ho comparem amb les societats tradicionals: són més autònoms i menys adaptats en el sentit que donava Riesman a aquests conceptes.²¹ Així, les societats de modernitat tardana i reflexives (en el sentit de Giddens, citat a Hodgkinson, 1994) permeten un augment de les oportunitats d'escollir en la vida familiar i laboral, encara que amb un augment de la incertesa i del risc, i, per tant, un augment de les probabilitats de fracassar. A més, bona part de les reformes de tall anglosaxó (i de caràcter neoliberal) estan introduint més capacitat de decisió als «usuaris-clients» de l'educació, els pares i els alumnes, i posant més informació (i sovint recursos) al seu abast per tal d'exercir aquest poder de decisió (Tedesco, 1994).

Un altre enfocament de les variables que influeixen els alumnes en les seves opcions acadèmiques o professionals és que parteix de l'«ànima» de l'institut, en paraules de Castro (1988). Si bé el concepte sociològic seria el de *ethos*, aquest autor introdueix un element més religiós. Així doncs, les aspiracions i creences depenen de cada escola. Posa com a exemple una escola secundària de Rio de Janeiro on van trobar que molts estudiants volien optar a ocupacions manuals,

21. Autònoms són els individus capaços d'adaptar-se a les normes de conducta de la seva societat, però són lliures per escollir si han de fer-ho o no. El canvi de les societats de direcció tradicional a direcció interna i d'aquesta a la direcció per als altres pot fer créixer els individus anòmics, però també els individus autònoms (Riesman, 1981, p. 298-299).

i això els va sobtar. En un estudi més detingut van observar que el component de classe obrera de l'alumnat era més alt que la mitjana i que una gran fàbrica estava instal·lada molt a prop del centre. En aquest sentit, la minoria d'estudiants de classe mitjana havien adoptat els valors i les aspiracions de la classe obrera (Castro, 1988, p. 197). També passa al contrari: quan els estudiants de classe obrera són minoria a la secundària, els valors i les expectatives professionals s'associen més a la classe mitjana. Curiosament, aquest autor planteja la paradoxa que per aconseguir l'èxit de la FP, per crear un *ethos* específic, cal crear centres separats (Castro, 1988, p. 203), que reproduïen l'estructura social, però que fan augmentar el vincle amb l'*ethos* professional i la satisfacció amb les ocupacions que aconsegueixen. És a dir, es transforma en un senyal més clar per als individus i segurament per a les empreses.

2.5. Dels individus a l'acció col·lectiva

En la interacció amb les regles de joc tenim quatre tipus d'individus amb interessos i estratègies diferenciats. En primer lloc, l'alumnat, que en el nivell d'ensenyament secundari ja té una certa autonomia en la presa de decisions,²² condicionada per la seva trajectòria escolar (d'integració, acomodació o rebuig) i per les seves expectatives de futur. D'altra banda, les famílies tenen un paper en l'orientació escolar i professional dels fills, ja que són productores d'expectatives (altes o baixes), tenen capital econòmic i cultural i també es poden convertir en grups de pressió davant l'administració. En definitiva, les famílies tenen dues possibilitats per intervenir: l'acció individual de rebutjar els estudis no volguts i de buscar els estudis volguts i, en segon lloc, l'acció col·lectiva per la via política (Vincens, 2000), per exemple en la reivindicació de més inversió en educació o d'eliminació de barreres (titulacions d'accés).

En tercer lloc tenim el professorat, que amb les seves pràctiques quotidianes (com ara l'avaluació) i amb la interacció amb l'alumnat va configurant les alternatives que tenen en els itineraris escolars. També és un agent de canvi o de resistència al canvi en moments de reforma educativa, sobretot si aquesta reforma suposa una modificació en l'estatus social i/o econòmic del professorat (Masjuan, 1994).

22. Autonomia relativa que correspon a l'etapa d'adolescència i primera joventut en la qual estan (Casal, 1996).

Finalment, l'administració també té un paper de mediador entre el context polític, la definició de les regles de joc i la resposta o respostes a les reaccions dels diferents agents socials (per això està ubicada al centre de la figura). En aquest sentit, la negociació entre actors amb interessos diferents pot donar com a resultat coses diferents de les previstes, algunes amb efectes perversos importants i d'altres que produeixin autèntics canvis sistèmics, com va succeir en la contrareforma de la FP dels anys setanta a Espanya (Planas, 1986).

En el context de l'Estat del benestar europeu, l'acció dels individus a través de moviments socials i grups de pressió condiciona les polítiques de l'Estat, que esdevenen «medios y resultado de luchas en torno a la distribución de poder en el interior de los dominios sociales y estatales» (Offe, 1994, p. 34). El desenvolupament de l'acció col·lectiva a partir d'associacions voluntàries és un símptoma de cohesió social, en un context en el qual s'està resituant tant el paper de l'Estat com el paper del mercat (Subirats, 1999). Precisament un dels problemes dels països com ara Espanya és la feblesa d'aquest entramat que hom acostuma a anomenar *societat civil*, i això produeix un major grau d'atomisme social i una apatia per allò públic a la vegada que una tradició de reclamar de l'Estat la solució de tots els problemes (Subirats, 1999). Per tant, l'estudi d'aquesta acció col·lectiva esdevé necessari per entendre el resultat de les polítiques públiques, en general, i les referides al camp educatiu, en particular.²³

El ressorgiment dels moviments socials és un fenomen paral·lel a la pèrdua de pes específic de l'Estat del benestar i una part pot entrar en una dinàmica mercantilitzada de provisió de serveis substituïts dels serveis universals desenvolupats per aquest Estat benefactor. La reconstrucció d'un teixit social no mercantilitzat pot ser un dels reptes de l'educació, però no només per recuperar el sentit igualitari del sistema educatiu, sinó de tota la societat: «We need to recognise that

23. En aquest sentit, el cas espanyol és un paradigma d'una societat civil feble, en general, i en el camp educatiu, en particular, malgrat la tradició d'escola sorgida a partir d'iniciativa social (religiosa o no) i privada, així com dels diferents moviments de mestres (sindicals o professionals), pares i alumnes. A més, aquest teixit social ha centrat més els esforços en reivindicacions ideològiques i materials reclamades a l'Estat. Les polèmiques al voltant dels concerts educatius, les classes de religió o la jornada escolar han estat molt polaritzades. Davant d'això, «ante la imposibilidad económica y política de dar respuesta a la multiplicidad de demandas que se le presentan, la administración educativa tiende a asumir el papel de actor principal en la "creación" de la política educativa [...]. La intensidad de la actuación gubernamental explica, en buena medida, la restricción del campo de acción de los actores colectivos, delimitado por la necesidad de defender sus intereses mediante declaraciones, movilizaciones o negociaciones ante los conflictos» (Bonal i González, 1999, p. 115).

struggles over the form and content of education cannot be divorced from broader struggles over the nature of the sort of society that we want all our children to grow up in» (Whitty, 1999, p. 15). En definitiva, seria il·lusori buscar un canvi social només a través de l'educació, però en la mesura que es densifiquin els agents socials que generen dinàmiques de responsabilització col·lectiva serà més fàcil introduir canvis significatius en el sistema educatiu i en el sistema social.

3. El mercat de treball

L'últim element del mapa conceptual dibuixat en la figura 1 és el mercat de treball i la seva relació amb la formació professional reglada (és a dir, dintre del sistema educatiu, cal tenir present que hi ha altres formacions inicials que, *de facto*, són formació professional encara que no en portin l'etiqueta). Pel que fa a la influència del mercat de treball en el tipus de formació professional que ofereix el sistema educatiu amb aquesta etiqueta, és a dir, la FPR, és d'obligada referència l'obra de Maurice, que posa en relació el model dominant de mercat de treball intern o segmentat amb la FP integrada o segmentada (Maurice *et al.*, 1987). En un context productiu on dominen els mercats interns de treball, la selecció o exclusió de personal ve donada més per l'experiència (que, d'altra banda, es converteix en la protecció dels treballadors adults davant d'uns joves més formats que ells). En aquest tipus de mercat, la FP acostuma a estar menys estructurada, ja que la qualificació ve més segons l'experiència (o l'acumulació d'experiència i formació més estandarditzada). En canvi, els anomenats *mercats ocupacionals* (Maurice *et al.* 1987) necessiten una FP o sistemes d'aprenentatge més estructurats, com ara el sistema dual alemany.²⁴ En aquest context, l'exclusió vindria més per la manca de qualificació (Gangl, 1999). Un sistema productiu basat en el taylorisme difícilment pot encaixar amb un sistema de formació professional en alternança i encaixa millor amb un sistema de formació professional jerarquitzat i estandarditzat, com és el cas francès, però els mercats ocupacionals poden entrar en crisi si la FP

24. Aquest mercat ocupacional necessita una regulació de la FP en la qual passar el llindar de la formació general a la professional i de la professional al mercat de treball es converteix en un procés de transició de continuïtat. La regulació publicoestatal de la FP fa fàcil passar el primer llindar, però més feble el segon, sobretot quan hi ha recessió econòmica (són els casos de França i Suècia). En països amb polítiques més desregulades, com ara els Estats Units, aquests dos llindars estan plens de riscos i necessiten una fase d'orientació molt més llarga (Rauner, 1995, citat a Gustafsson i Madsén, 1999).

perd prestigi i capacitat d'atracció dels joves a favor de la via acadèmica, com és el que està succeint a Alemanya (Maurice, 1994). Les formes d'organització del treball tayloristes extremes no necessiten una FP reglada, sinó mà d'obra poc qualificada: «Cuanto menor es la formación profesional en el sistema educativo y más bajo el nivel de cualificación de la oferta de mano de obra, más fuerte será la diferenciación de funciones y tareas en la organización del trabajo y de la producción, para garantizar una ejecución eficiente de las tareas y al mismo tiempo generar paulatinamente las cualificaciones necesarias en escalas jerárquicas estrechas» (Köhler, 1994, p. 17). Aquí la connexió entre FP institucionalitzada, mercat extern o intern i productivitat associada a l'organització del treball és molt clara.

4. A mode de resum

Finalment, podem dir que per entendre la ubicació de la formació professional reglada en un marc integrat respecte a l'ensenyament secundari o bé de manera separada de la via acadèmica, cal tenir en compte diferents factors, a partir de les contribucions de les teories de la reproducció i de l'acció, però anant més enllà.

Pel que fa al context polític i ideològic, és fonamental el valor atribuït a l'eficàcia o l'equitat com a objectiu del sistema educatiu. En aquest sentit, posar l'èmfasi en l'eficàcia porta de manera lògica a establir sistemes més aviat segregats, perquè la FPR és la millor opció per als estudiants de menor rendiment i amb menys costos per al professorat, i l'èmfasi de l'equitat porta a sistemes més integrats o, com a mínim, a bifurcacions més tardanes, per no marcar de manera precoç el futur socioprofessional dels adolescents. No queda clar que eficàcia i equitat siguin objectius que es puguin assolir a la vegada, encara que siguin els objectius més manifestos i encara que tampoc no hi hagi una relació inversament proporcional.

Posar més èmfasi en l'eficàcia de la formació professional també té una traducció en l'organització i la gestió del sistema educatiu. En aquest sentit, deixar que la FP estigui més controlada per les empreses sembla que tendirà a tenir una visió més a curt termini i molt més segregada (com és el cas de la formació dual dels països germànics). En canvi, els sistemes més centrats en un esquema escolar, dependent bàsicament de l'administració pública, permeten un plantejament de formació professional més integrada i potser amb una visió a més llarg termini.

Les classes socials fruit de la divisió social del treball tenen una influència directa i indirecta en la integració/segregació de l'ensenyament

secundari. La influència indirecta consisteix en el fet que un sistema social estratificat per ocupacions necessita una diversificació escolar, encara que aquesta diversificació pot traduir-se en molts graus. La influència directa consisteix en les estratègies de mobilitat o reproducció de les classes socials i el paper que té l'escola en aquestes estratègies. Sembla que la mobilitat (ascendent) no implica, en general, la FPR, i menys en un context de democratització de l'accés a l'ensenyament i d'increment de credencials, però es pot utilitzar com a via alternativa davant del fracàs acadèmic o com a anticipació de futurs fracassos.

La construcció social dels sistemes educatius té uns referents històrics i «societals» que fan que cada sistema nacional tingui unes peculiaritats pròpies. Malgrat això, en l'àmbit europeu s'ha constatat una certa convergència: els països que tenien un ensenyament secundari molt segmentat han anat introduint elements de curriculum comú i altres mesures comprensives, i en canvi els països amb una tradició d'ensenyament secundari comprensiu estan diversificant els itineraris per donar lloc a vies clarament professionalitzadores.

D'altra banda, les taxes de matriculació també fan canviar d'alguna manera les regles de joc regulades normativament pels sistemes educatius. En aquest sentit, hi ha hagut un augment de la proporció de joves que es matriculen als estudis acadèmics i als estudis professionals, però d'alta qualificació. Hi ha hagut una FPR que ha vist augmentar els requisits acadèmics per entrar-hi, cosa que ha relegat els alumnes amb menys èxit escolar a vies de FPR devaluades o directament externalitzades del sistema educatiu. És clar que les taxes de matriculació depenen de les decisions que prenguin els agents, els individus implicats en la relació educativa. Aquestes decisions depenen de les constriccions del sistema, com ara els requisits d'accés a les diferents vies, cosa que posa en mans del professorat avaluador un mecanisme intencional d'acció (l'avaluació) que caldrà explicar segons les expectatives i, a la vegada, les constriccions externes. Les decisions també depenen del marge de llibertat que tenen els individus. Per exemple, amb les mateixes condicions en l'accés a la via acadèmica o a la via professional, els agents posaran en joc l'anàlisi de cost, benefici i risc de les opcions que es poden triar i també els elements de socialització diferencial que hagin rebut, ja que poden modificar les percepcions d'aquesta anàlisi. En aquest sentit, la tria d'una FPR segregada serà més gran quan els costos de la via integrada siguin alts, el risc (o el cost d'opció) alt, els beneficis poc visualitzats i quan hi hagi una inclinació especial en la valoració de l'escola com a instrument per accedir al treball manual.

A més de les microdecisiones dels individus traduïdes en fluxos educatius i interpretables d'acord amb les opcions amb significat, hi

ha agències col·lectives més o menys representatives (o que s'atribueixen representació) que exerceixen una acció col·lectiva interactiva que té com a resultat (a vegades emergent o no volgut) la modificació d'algunes regles de joc. El món educatiu és objecte d'anàlisi i actuació per part de moviments sociopedagògics, associacions de pares i mares, associacions d'estudiants, sindicats de professors, plataformes, associacions empresarials, etc., que poden influir sobre el context polític i, per tant, en la definició i redefinició de les regles de joc. En aquest sentit, un sistema tindrà una FPR més integrada com més pes i presència tingui el teixit social que el defensi i més capacitat de negociació amb les instàncies politicoadministratives, és a dir, més capacitat de modificar el *policy making process*. I també cal tenir en compte que pot succeir el contrari, és a dir, que els col·lectius que donen suport a una FPR més segregada siguin els que puguin construir l'hegemonia social i ideològica.

El paper del mercat de treball en la definició de FPR integrada o segregada té una connexió molt clara. Un mercat laboral molt estratificat segons les qualificacions que donen accés a les ocupacions de manera regulada necessitarà una FP específica i, per tant, redundarà a mantenir una via formativa paral·lela i forta de FP. D'altra banda, cal tenir en compte l'eficàcia de la formació en termes d'inserció laboral. A priori, no queda clar que un model de FP més segregada o integrada afavoreixi les taxes d'inserció, ja que depèn d'altres factors com ara la conjuntura econòmica o les regulacions de l'accés i la permanència en el mercat de treball.

Bibliografia

- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, C. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- BONAL, X.; GONZÁLEZ, I. (1999). «Sociedad civil y política educativa actual». A: SUBIRATS, J. [ed.]. *¿Existe sociedad civil en España? Responsabilidades colectivas y valores públicos*. Madrid: Fundación Encuentro.
- BOUDON, R. (1981). *La lógica de lo social: Introducción al análisis sociológico*. Madrid: Rialp.
- (1983). *La desigualdad de oportunidades: La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- CARABAÑA, J. (1987). «Origen social, inteligencia y rendimiento académico». A: LERENA, C. [ed.]. *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.
- (1993). «Sistemas de enseñanza y clases sociales». A: *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- CARNOY, M. (1999). «Globalización y reestructuración de la educación». *Revista de Educación*, núm. 318, p. 145-162.
- CASAL, J. (1996). «Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración». *REIS*, núm. 75, p. 295-316.

- CASAL, J. [et al.]. (1999). *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Barcelona: FORCEM: Mimeo.
- CASTELLS, M. (2001). *Fin de milenio*. Madrid: Alianza.
- CASTRO, C. M. (1988). «The soul of vocational schools: training as a religious experience». *International Review of Education*, núm. 34.
- COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista: Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal.
- CROZIER, M. (1984). *No se cambia la sociedad por decreto*. Alcalá de Henares: Instituto Nacional de Administración Pública.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Les Éditions de Minuit.
- DURKHEIM, E. (1989). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- ELSTER, J. (1991). *El cemento de la sociedad: Las paradojas del orden social*. Barcelona: Gedisa.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (2001). *Leyendo a Gramsci*. Barcelona: El Viejo Topo.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997). «Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación». *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori.
- FEVRE, R.; REES, G. (1999). «Some sociological alternatives to human capital theory and their implications for research on post-compulsory education and training». *Journal of Education and Work*, vol. 12.
- FOURCADE, B. (2000). «Filières académiques et filières professionnelles: Quelle place dans la dynamique des systèmes éducatifs européens?». Conferència de l'Euresco European societies or European Society? EuroConference on Educational Differentiation in European Societies: causes and consequences. Giens (França), setembre.
- FUNDACIÓN ENCUESTRO (1999). *Informe España 1998: Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- FURLONG, A.; BIGGART, A. (1999). «Framing "choices": A longitudinal study of occupational aspirations among 13- to 16-year-olds». *Journal of Education and Work*, vol. 12, núm. 1.
- GANGL, M. (1999). «European perspectives on labour market entry: A matter of occupationalised versus flexible arrangements in labour markets?». A: MÜLLER, W. [et al.]. *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe*. Mannheim: Mimeo.
- GARCIA, M. (2001). *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides: El cas de la ciutat de Barcelona*. Mimeo. [Tesi doctoral]
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1986). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- GENTILI, P. (1998). «El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina». A: ÁLVAREZ-URÍA, F. [et al.]. *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: La Piqueta.
- GREEN, A.; LENEY, T.; WOLF, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- GRÉGOIRE, R. (1967). *L'éducation professionnelle*. París: OCDE.
- GRIGNON, C. (1971). *L'ordre des choses: Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. París: Les Éditions de Minuit.
- (1999). «Escuela y democracia». *Archipiélago*, núm. 38 (tardor).
- GRUBB, W. N. (1985). «The convergence of educational systems and the role of vocationalism». *Comparative Education Review*, vol. 29, núm. 4.
- GUSTAFSSON, A.; MADSEN, T. (1999). «Transition in a school-based vocational training system: The case of Sweden». A: STERN, D.; WAGNER, D. [ed.]. *International perspectives on the school-to-work transition*. Nova Jersey: Hampton Press, Inc.

- HODKINSON, P. (1994). «Empowerment as an entitlement in the post-16 curriculum». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 26, núm. 5.
- KÖHLER, C. (1994). «¿Existe un modelo de producción español? Sistemas de trabajo y estructura social en comparación internacional». *Sociología del Trabajo*, núm. 20.
- LERENA, C. (1991). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Aries.
- MANACORDA, M. (1985). «Introducción». A: GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro.
- MASJUAN, J. M. (1994). *El professorat d'ensenyament secundari davant la Reforma*. Barcelona: ICE. Universitat Autònoma de Barcelona.
- MAURICE, M. [et al.]. (1987). *Política de educación y organización industrial en Francia y Alemania*. Madrid: MTSS.
- MAURICE, M. (1994). «L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif». *Revue Internationale d'Éducation*, núm. 1.
- MCMAHON, W. J. (1988). «The economics of vocational and technical education: do the benefits outweigh the costs?». *International Review of Education*, núm. 34.
- MERINO, R. (2002). *De la contrareforma de la formació professional de la LGE a la contrareforma de la LOGSE: Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu*. [Tesi doctoral]
- MERINO, R.; MORELL, S. (2000). *La transició professional de l'alumnat de secundària: Estudi de tres promocions de formació professional de l'Ajuntament de Barcelona (1995-98)*. Barcelona: IMEB: Mimeo.
- MÜLLER, W.; WOLBERS, M. (1999). «Educational attainment of young people in the European Union: cross-country variation of trends over time». A: MÜLLER, W. [et al.]. *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe*. Mannheim: Mimeo.
- OFFE, C. (1994). *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid: Alianza.
- PLANAS, J. (1986). «La formación profesional en España: evolución y balance». *Educación y Sociedad*, núm. 5.
- PLANAS, J.; RIFÀ, J.; SALA, G. (1999). *Changes in processes of differentiation in the Spanish Education System*. Barcelona: ICE: Universitat Autònoma de Barcelona: Mimeo.
- RIECHMANN, J.; FERNÁNDEZ BUEY, F. (1995). *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Madrid: Paidós.
- RIESMAN, D. (1981). *La muchedumbre solitaria*. Barcelona: Paidós.
- SUBIRATS, J. [ed.]. (1999). *¿Existe sociedad civil en España? Responsabilidades colectivas y valores públicos*. Madrid: Fundación Encuentro.
- TACIS (2000). *White book: The development of education in the Russian Federation*. Moscou.
- TEDESCO, J. C. (1994). «Tendances actuelles des réformes éducatives». *Revue Internationale d'Éducation*, núm. 1.
- TESSARING, M. (1999). *Formación para una sociedad en cambio: Informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa*. Salónica: CEDEFOP.
- VARELA, J. (1998). «La escuela pública no tiene quien la escriba». A: ÁLVAREZ-URÍA, F. [et al.]. *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: La Piqueta.
- VINCENS, J. (2000). *L'évolution de la demande d'éducation*. Nota 329.0029, projecte EDEX.
- WHITTY, G. (1999). «Education reform and civic identity: global and national influences». *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, núm. 31.
- WRIGHT MILLS, C. (1992). *La imaginació sociològica*. Barcelona: Herder.